

La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad

The contextualization of curriculum: Knowledge, not verbiage

Claudia Mallarino Flórez

Categoría: Artículo de reflexión acerca de la problemática planteada en el proyecto de investigación: “La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta de renovación curricular para la educación del movimiento a través del diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje mediado en la primera infancia y con los adultos mayores”.

Resumen

Desde la actual tendencia a pensar la educación como estrategia privilegiada para el desarrollo del proyecto de hombre y de sociedad, así como desde los vertiginosos cambios de orden socio-cultural y la evolución de las ciencias naturales y sociales, se originan tomas de decisión diferentes a las tradicionales para los diseños curriculares, que dan lugar a criterios que rompen con la rígida separación entre las disciplinas, con la simple transmisión del conocimiento y

con la memorización de datos, buscando formar más para la construcción del saber y el desarrollo de la imaginación.

Palabras clave: Currículo vinculante, democratización de la educación, inteligencias.

Summary

From the current tendency to think about education as a privileged strategy for the development of man and society, as well as from the unexpected socio-cultural changes and the evolution of natural and social sciences, come some decisions for non traditional curricular designs that allow the breakdown of the rigid separation that exists among different disciplines, that allow for more than simple transmission of knowledge and memorization of data, and that look for ways to educate towards the construction of knowledge and the development of imagination.

CLAUDIA MALLARINO FLÓREZ. Licenciada en Educación Física, Especialista en Didáctica y Pedagogía de la Educación Física y Magíster en Docencia Universitaria. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura y miembro del Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano en la Línea de Investigación de Currículo. cmallari@usb.edu.co

Introducción

En un momento como el que vivimos actualmente, en donde la expectativa de vida ha aumentado considerablemente, es necesario generar opciones de futuro, y la educación estaría llamada a imaginar y actuar para que esto imaginado se cumpla, o, en su defecto, a reformular sus necesidades y teleologías para que aquellos que se atreven a considerar un mañana posible y plural, accedan a soñar espacios de realización de esa “posibilidad”.

La formación de un ciudadano de tales características, concede un papel central a la necesidad de conectar el pensamiento con el sentimiento. Esto ya es darle realidad a la posibilidad hoy, pero requiere de un ambiente pluralista que construya referentes a partir de los contextos institucionales particulares y de las posturas epistemológicas desde las cuales la educación justifica su acción.

¿Cómo se entiende la acción del maestro en el diseño y la implementación de un modelo contextual de currículo?

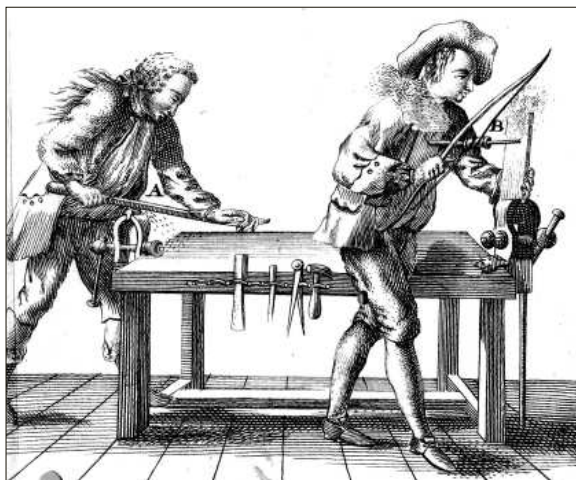
Considerando la actual tendencia a pensar la educación como estrategia privilegiada para el desarrollo del proyecto de hombre y sociedad, definido en la Constitución y legalizado en la normatividad vigente, los vertiginosos cambios de orden socio-cultural, generados desde las transformaciones económico-políticas internacionales y nacionales, y la evolución en el campo de las ciencias naturales y sociales, se originan tomas de decisión diferentes a las tradicionales para los diseños curriculares, que dan lugar a criterios que rompen con la separación rígida entre las disciplinas, la simple transmisión del conocimiento y la memorización de datos, conducentes a dar una explicación integral y compleja de los saberes, a la interpretación de los

problemas culturales como sistemas que enmarcan el pensamiento creativo y a la acción y transformación de una racionalidad instrumental por una formación para la construcción del saber y el desarrollo de la imaginación” (Mallarino y otros, 2000).

¿Cuál es la relación entre teoría y práctica?; ¿cómo se entiende la relación entre educación y sociedad?; ¿cómo llevan a cabo las comunidades locales —*profesores y actores educativos*— la organización de sus conocimientos y sus acciones, y la integración de ellos desde los valores y la herencia histórica de la cultura a la que pertenecen?; ¿cómo presenta y representa la sociedad sus estructuras internas a través de las generaciones y refleja los constructos y las tradiciones que le permiten ser un organismo vivo en constante resignificación? La respuesta a estos interrogantes conduce a la definición de versiones y visiones para las propuestas curriculares; a la construcción de sentido para el diseño y desarrollo de los planes académicos propuestos; a la identificación, por parte de la institución formadora y del educando mismo, de la orientación de sus acciones y de la selección de sus horizontes epistemológicos y pedagógicos, y, en últimas, a la clarificación de objetos de estudio, en la intención de desarrollar procesos formativos rigurosos y, como consecuencia, definir una praxis ética, fundamentada en un proyecto educativo coherente.

“...se entiende por *currículo* el proceso de reflexión y toma de decisiones acerca del compromiso ético y político de la educación con el futuro del ser humano y el mundo, en cualquiera de los tipos y modalidades educativas” (Herrera, 1995, p.28). Además, “para efectos de su estructuración, implementación y evaluación se le entiende como un sistema complejo, abierto y vivo” (Mallarino y otros, 2000).

Comprender el currículo de esta forma significa que en el proceso de toma de decisiones se deben conocer, optar e interrelacionar, las fuerzas sociales que lo influyen y el pluralismo teórico que configura conceptos como desarrollo humano, conocimiento, educación, sociedad y cultura, entre otros, para establecer los principios sobre los que se



construye el diseño y se precisan sus *componentes* (propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación) y el enfoque curricular en que se ubica el diseñador en aras de lograr coherencia con la postura ética y política que determina.

El currículo, situado contextualmente, se puede entender como el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, el lugar de reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios y realidades, la instancia de apropiación de estrategias metodológicas y comunicativas, y la dinámica dialógica en el proceso de estructuración y fortalecimiento de concepciones y paradigmas, que guían la tarea social del maestro, como sujeto activo en el proceso de configuración del hecho educativo.

Para atender al rol activo de liderazgo, que el maestro debe asumir en pos de la autonomía curricular y el espíritu democrático que rodean hoy día la educación, es necesario, por un lado, pensar la tarea educativa en un espacio donde se tenga la experiencia de que sí es posible llevar a la praxis opciones alternativas y, a partir de esto, traducirla en un ámbito de intercambio y apoyo para crear caminos y formas, que busquen dar respuesta a las problemáticas actuales en materia social y educativa, tanto a nivel general como de los casos particulares de cada maestro.

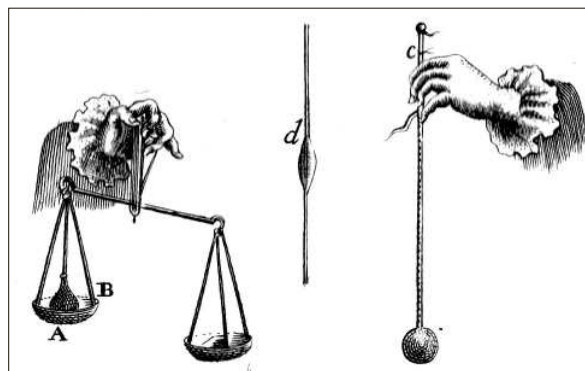
“En el marco del desarrollo de las necesidades y las políticas para el mejoramiento de la capacidad para el desarrollo de la educación en general, especialmente en lo que tiene que ver con el ámbito de desempeño en las áreas de la pedagogía en términos de generar Experiencias Positivas de Aprendizaje Mediado, se hace perentorio y urgente desarrollar procesos de formación, profundización y especialización para el fortalecimiento en maestros (de todos los niveles) y estudiantes, de las funciones cognitivas y las operaciones mentales, con la finalidad de lograr altos niveles de desempeño por medio del ajuste permanente en las estructuras mentales para el logro de competencias básicas para la construcción y apropiación productiva de conocimientos, encaminados a la producción

del pensamiento inteligente y divergente, por medio de las pedagogías alternativas.

Es necesario el pertinente abordaje de los problemas inscritos en la formación de los niños, los jóvenes y los adultos, como lo propone la Constitución Política de Colombia en varios de sus artículos. Esto hace que sea urgente un replanteamiento desde el hacer pedagógico, o andragógico si se quiere, como el que aparece, por ejemplo, “en la Ley 115, en la Resolución 2343 de junio 5 de 1993, sobre indicadores de logros (los cuales, aunque aparecen enlistados sin ningún tipo de estructura, requieren un trabajo de ordenamiento para darles coherencia y trascendencia); en el Acuerdo 23 de 1994 que crea el Subsistema Distrital de educación de jóvenes y adultos; en la Resolución 3011 de 1997 y en otros documentos complementarios” (Pilonieta, 1996).

El maestro, entonces, es un mediador, dimensión corporal que se afecta y afecta otras dimensiones corporales, no un intermediario, aquel que lleva y trae sin involucrarse, y su acción como gestor del currículo es un recurso de formación, un vehículo de desarrollo de las dimensiones cognitivas del sujeto, un potencializador de las capacidades humanas, en la concepción de la educación como un proceso de *formación* de hombres críticos e inteligentes, y no de sujetos *informados*, depositarios de datos.

La contextualización del currículo se plantea aquí como la acción de situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas; del diálogo de modelos gnoseológicos; de la confrontación de lo aprendido con la realidad en la dinámica de ajuste y transferencia de contenidos, formas de pensar, formas de saber y de hacer, traducidos a discursos particulares y posibles; de la observación y análisis de la realidad para consolidarla o trans-



formarla y de la construcción de bitácoras conceptuales y contextuales adecuadas, que guíen el acto educativo.

La relación entre el conocimiento que puede tener el maestro acerca de su participación como artífice de procesos de desarrollo humano y su incidencia en la concepción e implementación de un modelo contextual de currículo, se propone a partir de la caracterización de tres tipos de contextos:

- *El contexto de intervención pedagógica - horizonte de sentido:* da cuenta de los propósitos, de los hechos y de las prácticas educativas, las justifica y las sitúa antropológica, cultural y socialmente.

Se pregunta por la naturaleza y la tarea social del conocimiento disciplinar, construye un ideal de hombre y de desarrollo humano y traza la prospectiva educativa del país. El maestro que comprende la complejidad del hombre y del conocimiento, la multifactorialidad que se juega un proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano, cuando pone en sus manos la vida y el futuro de los sujetos, está en capacidad de tomar decisiones y construir entornos vinculantes, democráticos y polivalentes que le garanticen a todos aquellos que se educan, la posibilidad futura de construir cultura y país. Definir el horizonte de sentido de la práctica educativa y asignarle una tarea pertinente y coherente a su saber, significa para el maestro, entenderse como gestor curricular.

- *El contexto de intervención didáctica - horizonte operativo:* caracteriza al sujeto de conocimiento: estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-objeto-conocimiento, espacios, tiempos, y al sujeto mediador del proceso de conocimiento: modelos de enseñanza, estrategias didácticas, metodologías, saberes y contenidos pertinentes, y procesos de conocimiento implicados en la intervención pedagógica.

Los diferentes enfoques de estudio del pensamiento facultan al maestro en la posibilidad de entender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de la naturaleza cognitiva del sujeto que aprende (analítico, inferencial, práctico, visual, narrativo, intuitivo), desde la particularidad del saber que se pone en escena (lógico, lingüístico, ciné-

tico, abstracto, conceptual, valorativo), desde las relaciones que establece el sujeto con la realidad (empíricas, pragmáticas, racionales, sensibles, inductivas) y desde la elección de accesos adecuados al conocimiento (estrategias didácticas, mediaciones, facilitación), es decir, hacen realidad la naturaleza contextual del currículo.

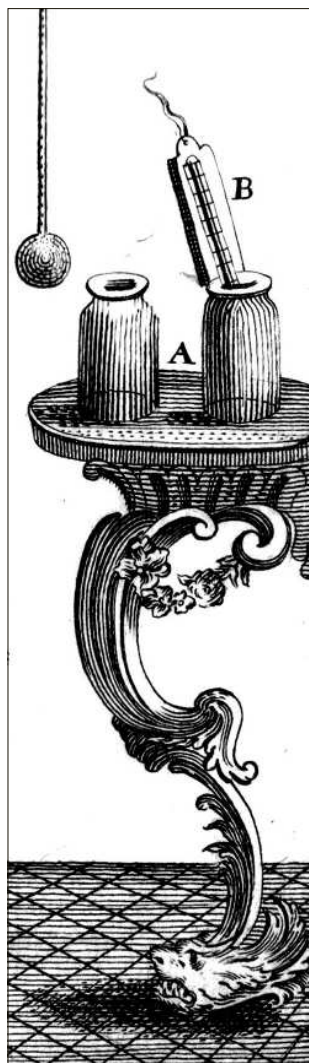
- *El contexto de intervención discursivo - horizonte epistemológico:* es fundamentalmente un contexto de reflexión y de fundamentación de la postura del maestro frente a su saber profesional y a su saber disciplinar, en donde deviene productor de oportunidades y pretextos de formación, se configura teóricamente y se cultiva para diseñar ambientes, entramados, redes, prospectivas teleológicas y éticas futuribles.

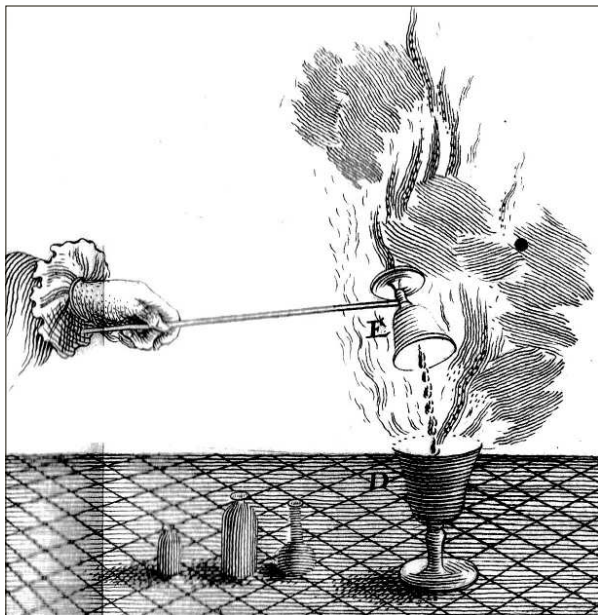
Es la instancia en la cual el docente humaniza los saberes, la ciencia y el conocimiento, porque son para el hombre y están al servicio de su libertad y de su felicidad. El conocimiento de la multidimensionalidad del pensamiento humano en la posibilidad de conocer y de acceder a la información, de las maneras diversas de entender el mundo y de interpretar la realidad, de las posibilidades infinitas de la palabra, el sonido, la forma, la metáfora, el juego y la creatividad, le otorga al maestro una herramienta privilegiada que le permite tomar decisiones acerca de su hacer y de su saber, que ponen en juego el futuro de aquellos que comparten sus espacios.

“La educación no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad” (Kemmis, 1993).

“Existe una falta de adecuación cada vez mas amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez mas pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin, 1999).

“Puesto que si hubiéramos de explicar la evolución recurriendo únicamente al azar y a la necesidad, a la mutación y a la selección, no solo habrían hecho falta cuatro mil millones de años para producir la vida que hoy día podemos observar sobre





la superficie terrestre, sino por lo menos cien mil” (Popper, Lorenz, 1992).

El modelo contextual de currículo es una alternativa integradora de la práctica educativa del maestro, en un momento en que el sujeto se entiende como un fenómeno complejo y sistémico, y el currículo, en su tarea de tomar decisiones acerca del compromiso ético y político de la educación con el futuro del ser humano y el mundo, debe por lo menos asumir una postura integradora de los diversos enfoques que se ocupan del desarrollo humano.

Los elementos que fundamentan las formas de pensar la educación, asignan el carácter a los diseños curriculares y a los proyectos educativos y definen la tarea social para las disciplinas de las que son objeto.

Si asumimos con Lyotard que el niño es el ser verdaderamente humano porque encierra *la posibilidad*, es necesario reconocer que la educación tiene en sus manos no sólo una gran responsabilidad ético-política, sino también la oportunidad de contribuir a construir un mundo distinto, donde vida y vitalidad se fundan en la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilarrado en la depredación y la violencia, y que nos abrirá al fin la segunda oportunidad sobre la Tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía

Para enfrentar este reto, el ámbito de la gestión curricular debe fundar su acción en la reflexión sobre eventos actuales como la globalización de la economía, y la tecnología y la democracia participativas, que generan tensiones como: globalización versus regionalismo; descentralización versus centralización; tecnología humana versus tecnología autónoma; etc., así como en los efectos de la estructura familiar cambiante, el rol de la mujer dentro de ésta y de la sociedad, y las consecuencias de una cultura conformada por personas cada vez más viejas por la prolongación de la esperanza de vida.

¿Cuál ha de ser la naturaleza del currículo que admita una concepción contemporánea de cognición?

“Cada vez que un individuo inicia un proceso de pensamiento, comienza por *evocar*, gracias a la *memoria*, aquellos registros humanos *almacenados* en su cerebro que le permiten generar los conceptos que su mente intenta asociar... la formación del concepto se inicia a partir de la Metacognición que permite la *evocación* de los esquemas que reposan en la *memoria* iniciándose así un proceso de análisis-síntesis que permite diferenciar lo que es esencia... distinguir lo trascendente de lo intrascendente, contrastar lo puramente cognoscitivo de lo puramente anecdótico”

(Tobón de Castro, 2001)

La educación ha privilegiado el desarrollo de las dimensiones lógico-matemática y lingüística en la escuela y, por lo tanto, el uso de recursos, metodologías y prácticas que responden a esta decisión.

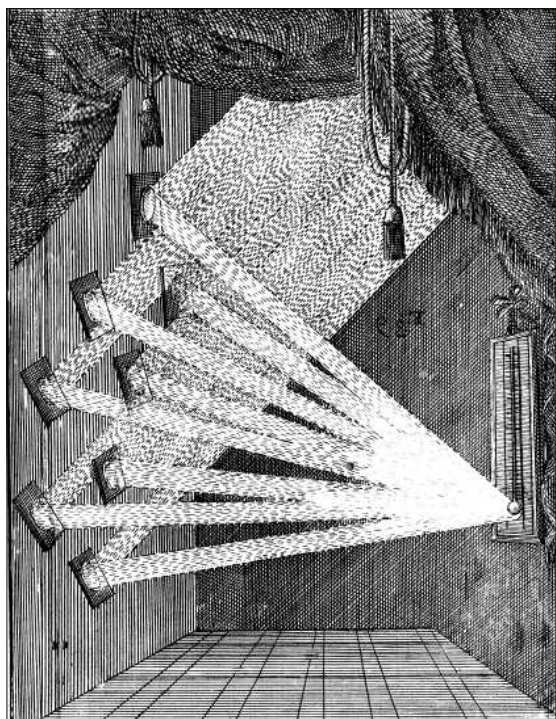
La actuación educativa en su naturaleza de acción intencionada y contextualizada, es decir, pedagógica, está en el deber de crear

accesos pertinentes para buscar, seleccionar y organizar la información, estrategias de registro, análisis y sistematización de la misma, así como favorecer espacios de construcción, reformulación, transformación, decodificación, recontextualización del saber existente para responder a su tarea social de contribuir, desde su ámbito específico, a la generación de procesos de desarrollo del potencial humano. La escuela, como mecanismo de gestión cultural, implica al sujeto, producto y productor de cultura, al currículo, “texto cultural que objetiva la cultura” (Gimeno, 1998) y al docente, ejecutor del currículo en la escuela.

El docente, culto y sabio cultivador, será mediador eficaz, inventor y creador de condiciones de formación de sujetos cultos, ciudadanos responsables, sujetos productivos y buenos trabajadores, pero, además, libres y autónomos, creativos, divergentes, asombrados, inestables, pensantes, críticos, poseedores de la capacidad de conocer, lectores de contextos, diseñadores de cartas de navegación, constructores de mundos posibles, hermeneutas polivalentes.

“La cultura escolar, entonces, se refiere a esa trama de nudos que amarra sentidos, significados, expectativas e intenciones, integrando de alguna manera a los actores educativos y orientando su acción” (Ávila y Camargo, 1999).

Densidades culturales, tejidos de hombre, escuela y conocimiento, se refieren, pues, a la capacidad de estar en profundidad para ser y hacer consciente y reflexivo el acto educativo, y devenir sustancia curricular que se materializa en asignación de sentido, construcción simbólica, concepto objetivo y sentido subjetivo de la formación pertinente del sujeto.



La transición se concreta en la posibilidad de entender el currículo en su múltiple naturaleza, en cuanto recrea, crea y transforma las historias y las memorias de los sujetos de una especie que tiene la responsabilidad de velar por el planeta y de preservar la *posibilidad* a manera de entramado, de mapa de sueños, de red de comunicación, para comulgar con aquello distinto que posibilita la complejidad y que será siempre el motivo para sorprender y sorprenderse.

El espacio del currículo que inicialmente debe ser reformulado será el de los paradigmas epistemológicos y los modelos pedagógicos que le asignan su carácter y naturaleza si se pretende afectar el ámbito del conocimiento, entendido éste como la dimensión en donde se instalan culturalmente los sentidos y significados que hacen visible el encargo social del currículo, de generar ambientes de elaboración de representaciones del mundo. Las alternativas contemporáneas, situadas en las perspectivas cognitivas, proponen miradas alterativas, abarcadoras, vinculantes y democráticas del desarrollo humano: inteligencias múltiples, modelos de procesamiento simbólico de la información, modificabilidad cognitiva, *changing mind*, aprendizaje mediado, pensamiento divergente y pensamiento crítico, entre otras, y posibilitan reelaboraciones epistémicas que fundan instancias educativas soportadas en proyectos no convencionales.

Planear el futuro es un proceso activo de concebir el mañana en términos de muchas posibilidades y como algo que puede ser mediado (Hass, 1987). Todo lo anterior implica reformas radicales a la educación y obliga a contemplar la necesidad de formar ciudadanos del mundo. Dicho ciudadano debe ser, no sólo reproductor y consumidor de cultura, sino constructor de la misma, respetuoso de las subculturas, es decir, capaz de vivir en el pluralismo respetando la diferencia.

La multidimensionalidad y polivalencia del desarrollo del sujeto que habita el mundo del presente y que señalará las rutas y los estilos de ser, hacer y saber, encuentran su correlato en estas nuevas propuestas multimediales de procesamiento paralelo distribuido, del

hipertexto, de la virtualidad, de lo etéreo y de la incertidumbre, de lo inestable y de lo dinámico, en fin, de todas aquellas miradas instaladas en la actualización permanente para actuar efectivamente y crear opciones reales de permanencia en el planeta.

“De algún modo es una idea antigua. Hablo de la idea de que las formas que usamos para representar lo que pensamos, lenguaje literal, imágenes visuales, número, poesía, impacta cómo pensamos y sobre qué pensamos. Si diferentes formas de representación desempeñan funciones cognoscitivas idénticas no habría necesidad de bailar, computar o dibujar. ¿Por qué íbamos a desear escribir poesía, historia, literatura, e informes de hechos de lo que hemos experimentado? Sin embargo, esta idea aparentemente obvia no ha sido considerada en forma destacada al establecer los programas curriculares en los colegios de América o al dar forma a políticas educativas (Eisner, 1998).

El lenguaje no verbal: ¿una opción no convencional de cognición?

¿Es el lenguaje no verbal, la *metáfora* del lenguaje articulado?, ¿es la subordinación o la supraordinación de los conceptos? o ¿es la dimensión corpórea de una suerte de significados incorpóreos?

El lenguaje no verbal es otra posibilidad humana de expresión con formas particulares de simbolización, es una respuesta particular a la situación comunicativa. Las formas particulares de simbolización, como en el lenguaje articulado —el idioma— generan infinitas opciones de enunciados que reproducen el saber intuitivo de los sujetos, en cuanto no son formas aprendidas sino emanadas de la vivencia corporal, del registro íntimo que cada cuerpo hace de la realidad, entregándole al usuario, un código que le permite dar a conocer sus intenciones.

El lenguaje no verbal es una labor semántica más que sintáctica, en donde los significados se traducen en gesto y abandonan el ámbito de la lógica constructiva del enunciado, traducido en el orden de las palabras.

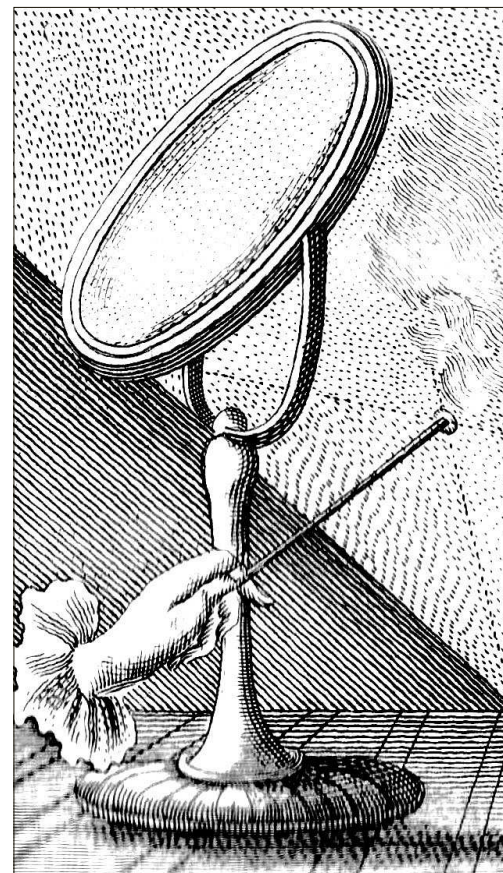
Es un sistema de relaciones de significados con un vocabulario singular, con una lógica de organización individual que poco a poco va construyendo ámbitos de comprensión mutua en la negociación de sentidos para crear colectivamente una propuesta social que interpreta el sentir de cada uno de sus protagonistas.

El pensamiento no verbal, si bien tiene su origen en la traducción inicial de la intención comunicativa generada en palabras, porque ellas son el ámbito natural del pensamiento, desarrolla la construcción de enunciados en un campo de subjetividad racional, en donde “construir comunicación” se traduce ya no como *denotación* —tratamiento convencional del discurso— sino como *connotación* —tratamiento intencional del mensaje— y se realiza entonces la amalgama de sentido e intención.

La palabra deja de ser meramente signo y se convierte en la materia prima de la actividad significadora del gesto; el vocabulario no verbal queda liberado de la estructura puramente gramatical de las palabras organizadas y se construye una dimensión lógica de la expresión, en donde el gesto resume, concatena, supera el significado textual del enunciado “madre”, para convertirse en la experiencia de lo no verbal.

Los textos gestuales, gráficos, sonoros, no son variaciones del predicado verbal o formas alternativas del enunciado, sino evidencia de la necesidad de comunicarse y dar cuenta de la realidad desde una opción particular y esencial, inherente al sujeto que dialoga e interroga al mundo en la plena conciencia de que su discurso no encaja en el universo de la palabra.

Los lenguajes no verbales, en su proceso de acceder al mutuo entendimiento desde su ámbito particular, y teniendo como principio gestor la lengua, en el sentido de que la representación del mundo es el piso común de todos ellos y su comprensión se realiza en palabras (esencia del pensamiento), constituyen comunidades significadoras, comunicativas y de sentido, que se gobiernan por formas semánticas particulares derivadas de las estructuras propias de dichos lenguajes.



Los lenguajes no son formas accesorias de la palabra ni complementos de ésta, son acuerdos, sistemas comunicativos desarrollados por grupos de sujetos que, si bien, construyen, se dejan construir, dialogan y conciben el mundo, desde su esencia lingüística verbal, necesitan recurrir a otras dimensiones expresivas de la naturaleza humana, en donde las palabras no traducen el mensaje que convoca al acto comunicativo, o el uso de la palabra no tiene el nivel explicativo, demostrativo, connotacional y no posee el dominio para darle a la expresión, el universo total de sentido que pretende.

Las formas discursivas y reflexivas no verbales, para los sujetos cuya naturaleza comunicativa es predominantemente ajena a la palabra, funcionan como una “lupa” del verbo y les permiten construir y transmitir su comprensión del mundo en una versión ampliada y depurada.

Reconocer la universalidad de la capacidad expresiva del hombre, es acercarse a comprender lo que el mundo significa para los demás. La dimensión comunicativa es la verdad personal, es el sello que registra la huella de una forma singular para entrar en comunión con la realidad, es el punto de partida y el referente subjetivo para elaborar estrategias de construcción de lo colectivo, entendiendo que el acto de relacionarse garantiza el tránsito de lo individual a lo compartido.

El hombre tiene una manera social de denotar, de nombrar convencionalmente lo que existe y tiene también la opción de connotar, de nombrar intencionalmente, atribuyéndole a su discurso un sentido propio. En el ejercicio de impregnar el entorno con sus alternativas particulares de sensibilizar el acto vital, reconoce en el otro la misma posibilidad.

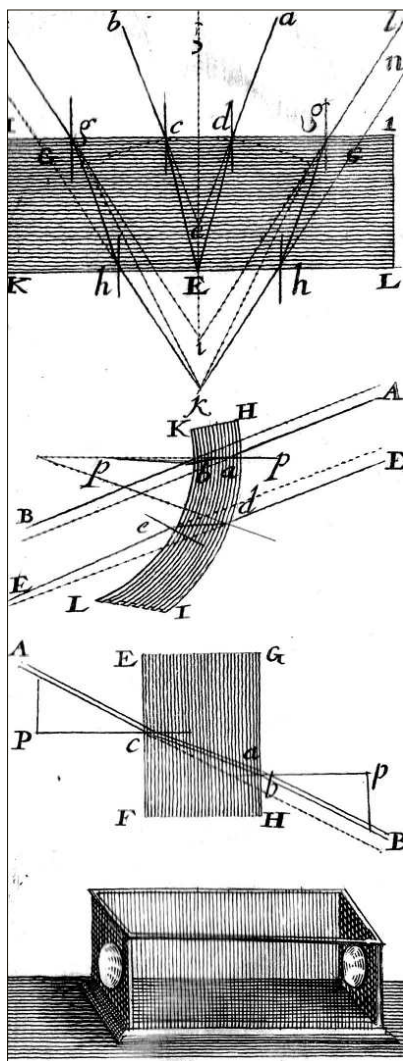
Cuando la acción es esencial, es decir, determinada por un sentir profundo, y el enunciado para interrogar al mundo surge de la corporalización de la realidad, entonces se da el milagro del HOMBRE, de esa *con-junción compleja y profunda entre naturaleza y cultura*.¹

“Si la cultura es, como he sugerido, el depósito más expresivo de la capacidad humana, propongo que inspeccionemos la cultura para descubrir cómo pueden ser llamados artefactos cognoscitivos los productos del pensamiento que usamos para comprender lo que podamos sobre las formas de pensamiento que llevaron a cada uno de ellos, y que tratemos, en el proceso, de captar la clase de significado que cada uno proporciona.

Estoy diciendo que es en las ciencias y las artes, la arquitectura, la música, la matemática, la poesía y la literatura, que encontramos lo que nos proporciona el sentido más claro sobre lo que los humanos son capaces de pensar, las alturas que puede alcanzar su pensamiento y las cuales, a su vez, nos dicen algo sobre las clases de significado que los humanos son capaces de crear. La comprensión de estos logros puede y, según mi visión, debería proveer una base para tomar decisiones sobre lo que enseñamos” (Eisner, 1998).

La educación renovada, como producto y productora de cultura, necesita diseñar caminos que concreten su proyecto educativo dentro de una estructura que ofrece, al mismo tiempo, asiento y alas, que delimita y libera, que conserva y promueve transformaciones, que admite reformularse y que identifica y mantiene sus principios esenciales.

El tratamiento democrático del proceso de formación de los sujetos, el derecho y compromiso de participar en el análisis crítico, la toma de decisiones y la construcción de conocimiento, la acción ética, la conciencia y el compromiso adquirido de las implicaciones y consecuencias que tienen los actos, los elementos y momentos que integran el ejercicio y la gestión curricular en cualquier espacio de formación del hombre, y el derecho a la autonomía, a la capacidad de autorregulación apoyada en una evaluación permanente, serán constantes incondicionales en la construcción de una teleología educativa pertinente y democrática.



1. Expresión acuñada por el nuevo proyecto curricular para la Licenciatura en Educación Física.

La contextualización del currículo: cognición y no verbalidad

Todo lo dicho anteriormente nos conduce a la idea de desarrollar el potencial de aprendizaje a través de la implementación de estrategias cinético-cognitivas adecuadas, como un puente hacia la construcción de imaginarios que le hagan justicia a las posibilidades de desarrollo humano que ofrece la educación del movimiento y le permitan cumplir la tarea social que le ha sido asignada desde la misma naturaleza del sujeto que necesita moverse para estar en el mundo de manera eficiente y conservarse vivo.

Estas estrategias se pueden entrenar y se pueden aprender a través de programas de desarrollo de la inteligencia. Algunos programas que pueden ilustrar esta propuesta son:

- *Intervención cognitiva y de enseñar a pensar "Proyecto Inteligencia"* (1983) de la Escuela de Harvard
- *Enriquecimiento instrumental de Feuerstein, Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva TMEC* (1980);
- *PAR* (problemas, analogías y relaciones) de Román Pérez y Díez López (1988); y otros tales como:
- Educación experiencial.²
- Pensamiento crítico, y en fin, todas aquellas alternativas inscritas en los nuevas miradas del evento epistémico subjetivo.

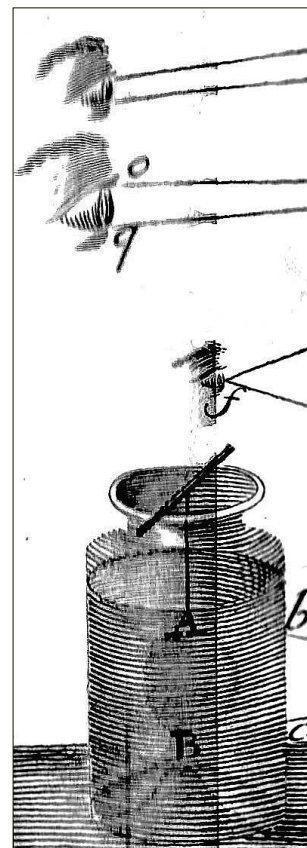
“La verdadera equidad educacional no se logra con sólo abrir los colegios a todos los niños, sino ofreciéndoles oportunidades de éxito escolar a través del cultivo de la diversidad cognoscitiva, considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso. La mente es un logro cultural cuya conformación está influida significativamente por el tipo de experiencias vivenciadas por una persona en el transcurso de su vida. Las formas de representación que se usan como sistemas de símbolos para representar lo que se piensa, influyen en los procesos de pensamiento y en los productos de éste, desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas e inciden en lo que uno es capaz de ver y de representar. En el trabajo docente, ellas pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos ofrecidos a los alumnos a modo de que entiendan ideas importantes, útiles,

hermosas y poderosas; que piensen analítica y críticamente; que especulen imaginativamente para ver conexiones en las ideas y que usen lo que saben para mejorar sus vidas y contribuir a la cultura.” (Eisner, 1998).

Gran Bretaña tomó la decisión de que toda la educación básica fuera orientada por los principios de modificabilidad cognitiva; Francia ha avanzado mucho en la educación de adultos sobre los principios de la modificabilidad cognitiva; en Estados Unidos se están desarrollando con mucho éxito programas de modificabilidad en varios estados y con varias instituciones; España, con el Instituto Superior San Pío X en Madrid, ha logrado un gran avance en la aplicación de programas de modificabilidad cognitiva y en la divulgación de las obras en castellano de modificabilidad para los países de América Latina, y varios países de África, a pesar de sus problemas políticos, han introducido los programas de modificabilidad cognitiva en el marco del desarrollo pedagógico. 70 países, hoy, trabajan en este contexto, entre los que se cuentan, además, Argentina, Chile, México, Guatemala, Venezuela y Colombia.

“En América Latina, desde hace ya muchos años, se vienen realizando, no solo aplicaciones de sus programas, sino investigaciones y adaptaciones pertinentes para el trabajo con grupos específicos de personas.³ Son significativos los desarrollos en México, Guatemala, Argentina, Venezuela y Chile; en Colombia, el Equipo Cisne de Investigación, con sus programas de formación desarrollados con varios cientos de maestros de educación básica, media, y también en la educación superior, con profesores universitarios (Programa de Formación Permanente de Docentes - PFPD⁴ en Bogotá, San Andrés, Nariño, Valle) y con profesionales de varias disciplinas, en los campos de la investigación criminal, labores de inteligencia y seguridad del Estado, etc.

Recientemente se ha venido haciendo una fusión con *aprendizaje experiencial*⁵ lo cual ha resultado muy productivo y, sobre todo, significativo en el campo de la pedagogía y el desarrollo de nuevas habilidades de pensamiento, base fundamental del desarrollo de competencias, no solo intelectuales, sino laborales y superiores. Los programas que Cisne adelanta, tienen como objetivo fun-



2. Rodas C., María Begoña, “El aprendizaje experiencial”, Biblioteca Virtual Amauta (www.amauta.org).

3. Cfr. Morales. Mario. Estudios del niño de aprendizaje lento bajo dos enfoques de evaluación: Evaluación tradicional y evaluación dinámica. Investigaciones. Universidad Católica. Santiago de Chile. 1995. Además existe una amplia bibliografía sobre aspectos variados (900 referencias).

4. Programa de formación permanente de docentes. Registro 66 de febrero de 1999. Otorga 12 créditos para el ascenso en el escalafón por el desarrollo de todo su programa en 4 semestres.

5. El Equipo Cisne cuenta con un parque especialmente diseñado y dotado para la realización de todos los niveles de formación en aprendizaje experiencial en el municipio de la Calera y desarrolla programas especiales en los sitios en donde se le solicite. Cali, Medellín Bucaramanga y demás.

damental apoyar a los docentes a mejorar su comprensión de los procesos de formación y de su hacer pedagógico, y también a directivos y funcionarios a realizar transformaciones organizacionales de importancia para el mejoramiento de la calidad de vida de todos los involucrados”.⁶

La consolidación de una idea renovadora para la educación del movimiento ha venido siendo planteada y discutida en el ámbito disciplinar nacional, durante casi dos décadas, en eventos de carácter local, nacional e internacional y se espera revalide la tarea social, la identidad y las prácticas educativas del futuro maestro, en coherencia con los requerimientos determinados por el momento social y cultural que impone la evolución histórica del país y de las disciplinas.⁷

Humberto Maturana en *Una mirada a la educación actual desde la biología del conocimiento*, analiza factores que intervienen el devenir de los seres vivos, entre ellos la educación y la entiende, a mi juicio, como el conjunto de cambios estructurales, producto de las interacciones del organismo a lo largo de su existencia que no está determinado en su origen. Educar es, entonces, un proceso de construcción de coherencia vivencial en donde los sujetos configuran proyectos comunitarios de vida.

Edgar Morin hace una exhibición clarividente de necesidades que garantizan la continuidad del planeta, en el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Todos ellos entienden al hombre como un sujeto social y cultural, complejo, plural, autónomo, habitante del universo y en cada uno se ofrecen elementos fundantes de una propuesta educativa que responda a las características del mundo que nos ha de ocupar mañana, tales como: lo multidimensional, la identidad, la conciencia terrenal, la comprensión, la dialógica democrática y la ciudadanía terrestre.

Gardner, en *La inteligencia reformulada* se refiere a la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”, y agrega:

“... mi colega de Harvard, Davis Perkin, ha destacado que la inteligencia se puede aprender en gran medida, permitiéndonos dominar varias estrategias, adquirir diversas capacidades y aprender a desenvolvern en distintos contextos” (Gardner, 2001).

¿De qué ha de ocuparse la educación?, ¿es el sujeto un ser educable?, ¿cuál es la tarea social del currículo? y ¿cuáles son sus presupuestos y las fuerzas que lo atraviesan?, ¿es el conocimiento un asunto inter-subjetivo, o, más bien, un evento solipsista?, ¿en qué perspectiva del desarrollo cognitivo ha de situarse el maestro?, ¿la misma perspectiva es válida en todos los contextos?

Es urgente entender el currículo en su múltiple naturaleza: universal, particular, sistémico, desestabilizado y potente, capaz de incluir, de vincular, tolerante y accesible a las mentes lógicas y las intuitivas, a las inteligencias generales y a las especializadas, al sujeto racional y al pragmático, al verbal, al no verbal y al multimedial, al gráfico y al cinético, al analítico, al autoritario y al democrático, en fin, a todos aquellos “futuribles” de quienes es dado, aún, colgar los sueños.

¿Cómo iluminan la reflexión epistémica y epistemológica, las tomas de decisión sobre teorías, contenidos, métodos, procedimientos, enfoques y tendencias en el ámbito de la indagación curricular?

¿Cuáles son las preguntas que se debe formular el currículo para situarse efectivamente en un universo tan pluridimensional y extenso?

Currículos que devienen texto cultural, serán bitácoras de la incertidumbre, faros que proyectan el respeto, el amor, la moral y la ética, mojones universales que soportan sujetos desiguales en contextos desemejantes, lenguajes planetarios integrados por jergas singulares, códigos semióticos, entramados simbólicos, epistemes del presente:

- Currículo desestabilizado, relativo, plural, divergente, creativo, instalado en las miradas antropológicas, partidario de la inestabilidad de los saberes, de los saberes no jerarquizados y de los criterios de validez consensuados, currículo de la incertidumbre, la diversidad, los lenguajes

6. Reseña tomada de la página Web del Doctor Reuven Feuerstein – sin referencia de autor. No he encontrado nuevamente la fuente en la Web, sin embargo, me parece importar traer el texto al documento (nota del autor del artículo).

7. El PC-LEF, Proyecto Curricular de Educación Física de la UPN, viene estructurando una línea de investigación que estudia la relación entre cognición y movimiento y que ha sido escenario de ejercicios de investigación a manera de propuestas curriculares particulares en este ámbito. Estos ejercicios constituyen una de las pocas evidencias de antecedentes investigativos en el campo del presente proyecto, encontrados hasta el momento (ver ejemplos de abstracts en los anexos 1 y 2). La relación desarrollo cognitivo y movimiento se ha trabajado al parecer de manera conceptual, y este proyecto será una propuesta de articulación de las dimensiones cognitiva y motora en el ámbito de una intervención práctica, por lo menos en el contexto nacional colombiano.

de la libertad y la autonomía y del pensamiento que se asombra.

- Currículo universal en donde las capacidades humanas se entienden comunes a la especie, herencia bendita de la filogenia, en donde la cultura y los valores planetarios se instalan como contenidos cósmicos, leyes y principios universales.
- Currículo particular que admite sujetos desiguales, divergencia, clases, estilos de trabajo, medios de evaluación, ritmo de aprendizaje, contenidos desemejantes para escuelas divergentes, culturas tejidas desde la convivencia de la diversidad en función de lo complejo.

Mente, movimiento, conocimiento, densidades culturales, tejidos de hombre, conjunción compleja entre naturaleza y cultura, corporalidad, se refieren, pues, a la capacidad de estar encarnado en profundidad y atravesar consciente y reflexivo el acto existencial para devenir sustancia histórica que se materializa en asignación de sentido, construcción simbólica, concepto objetivo y sentido subjetivo de la posibilidad de ser humano y de Ser Humano.

Bibliografía

- ÁVILA PENAGOS, Rafael. *La cultura, modos de comprensión e investigación*, Ediciones Antropos, Bogotá, 2001.
- BECHTEL, William. *Filosofía de la mente: una panorámica para la ciencia cognitiva*, Editorial Technos S.A., Madrid, 1991.
- BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, pro dic, 1990.
- BERNARD, Michael. *El cuerpo, técnicas y lenguajes corporales*, Editorial Paidós, 1981.
- BRUNNER, Jerome, S. *A study of thinking*, John Wiley and Sons Inc., New York, 1958.
- CANC, Manual de Convivencia – PEI.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- CARDONA, Ana María. HERNÁNDEZ, Edgar. *El diseño como mediación para el desarrollo de la imaginación estructurada*, tesis maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2004.
- COLL, César *et al.* *Los contenidos de la reforma*, Colección Aula XXI, Santillana, 1992, Madrid.
- DENIS, Daniel. *El cuerpo enseñado, técnicas y lenguajes corporales*, Editorial Paidós, 1981.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. New York, Free Press Paperback, 1966.
- EISNER, W, Elliot. “Cognición y representación: persiguiendo un sueño”, *Revista Enfoques Educativos* vol.1 N° 1998, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- PILONIETA, Germán. *Educación para abordar el desarrollo del presente y del futuro*, Equipo Cisne de Investigación, Bogotá, 1996.
- FODOR, Jerry A. *A theory of content*, MIT press, Cambridge, London, 1990.
- FROMM, Erich. *Tener o ser*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- GALLEGO, B. Rómulo. *Saber pedagógico*. Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1992.
- GARAY, S. (coord.), “Educación de ciudadanos como protagonistas”, PNUD, en *Revista de Orientaciones Universitarias*, 34, PUJ, Bogotá, 2003
- GARDNER, Howard. *La inteligencia reformulada*, Editorial Paidós, Barcelona, 2001.
- _____. *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*, Editorial Paidós, Barcelona, 1987.
- _____. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían pensar las escuelas*, Editorial Paidós, Barcelona, 1997.
- _____. *Contents of mind*, editorial no registrada, libro en fotocopias.
- _____. *The cognitive revolution*, editorial no registrada, libro en fotocopias.
- GIMENO, Sacristán, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata, Madrid. Cap. IV.
- GUBERN, Román. *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, Anagrama, 1996.
- GUTIÉRREZ, Elio Fabio. PERAFÁN, Lucy. *Currículo y práctica pedagógica*, Taller Editorial Universidad del Cauca, 2002.
- HASS, Glen. *Curriculum planning: A new approach*. Boston, Allyn & Bacon, 1987.
- HERRERA, Mariela. “El juego de la reflexión”, en *Kinesis*, no. 19. Armenia (Quindío), 1996.

- _____. *Construcción curricular de educación física y el proyecto educativo institucional*. Santa Fe de Bogotá, Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, 1995.
- KEMMIS, S. *El currículo: mas allá de la teoría de la reproducción*, Ediciones Morata S. I., Madrid, 1993.
- Larousse, *Diccionario Enciclopédico*, 1998.
- LEROI-GOURHAN, André. *Gesture and speech*. Massachusetts, MIT Press, 1993.
- LURIA, A.R, Yudovich, F. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Siglo Veintiuno de España Editores S.A., 1978.
- MAYER, Richard. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1986.
- MALLARINO, Claudia. JARAMILLO, Judith. HERRERA, Mariela. *Proyecto curricular licenciatura en educación física (PC-LEF)*, documento base, Facultad de Educación Física, UPN, Bogotá, 2000.
- MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*, Editorial Debate, Madrid, 1996.
- _____. *Emociones y lenguaje en Educación y Política*, Ed. Dolmen, Ensayo, Santiago de Chile, 2001.
- MILLER, John. SELLER, Wayne. *Curriculum: perspectives and practice*. New York, 1985.
- MITHEN, Steven. *Arqueología de la mente*, Editorial Crítica, Barcelona, 1998.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos, Madrid, 1986, Tomos I y II.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- _____. *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra, S.A., 1994.
- _____. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.
- _____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Francia, 1999.
- NOT, Louis. *La enseñanza dialogante*, Fondo de Cultura Económica, México 1999.
- _____. *Pedagogías del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México 1998.
- PARRA R, Jaime. *Artifícios de la mente: perspectivas en cognición y educación*, Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá, 2003.
- PIAGET, Jean. *Estudios de psicología genética*, Emecé Editores, Argentina, 1996.
- _____. *La representación del mundo en el niño*, Ediciones Morata, Madrid, 1933.
- _____. *El criterio moral en el niño*, Editorial Fontanella, Barcelona, 1977.
- _____. INHELDER, B., *Psicología en el niño*, Ediciones Morata, Madrid, 1969.
- POPPER, Kart. LORENZ, Konrad. *El porvenir está abierto*, Metatemas, Barcelona, 1992.
- ROSAS, Ricardo. SEBASTIÁN, Christian. *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Editorial Aique, Buenos Aires, 2001.
- TRIGO, Eugenia, *Motricidad creativa: una forma de investigar*, Grupo KON-TRASTE, Universidad de La Coruña, Santiago de Compostela, 2001.
- TOBÓN DE CASTRO Lucía. *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
- VARIOS AUTORES. *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*, Taurus, Grupo Santillana, Madrid, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*, Fausto Ediciones, Argentina, 1999.
- _____. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica, Barcelona, 1979.
- _____. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.
- WERTSCH, James. *La mente en acción*, Buenos Aires, Editorial Aique.
- ZUBIRÍA DE, Manuel, Julián. *Fundamentos de pedagogía conceptual*, Plaza y Janés Editores, 1987, Editores Colombia SA.
- _____. *Biografía del pensamiento*, Colección Mesa Redonda, Editorial Magisterio, 1996, Bogotá.
- _____. *Tratado de pedagogía conceptual – operaciones intelectuales y creatividad*, Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.